Más allá del aula

Cuatro ensayos (y una conversación) sobre una escuela que mira al mundo

Carlos Hernández Babún



Más allá del aula

Cuatro ensayos (y una conversación) sobre una escuela que mira al mundo

Carlos Hernández Babún



Carlos Hernández Babún

Más allá del aula

Cuatro ensayos (y una conversación) sobre
una escuela que mira al mundo

Carlos Hernández Babún
Primera edición, mayo de 2023
León, Guanajuato. México

ISBN: 978-607-99881-1-1

Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje
Centro Educativo Sigma / Engawa, Revista Psicosocial

Diseño editorial: tsunun
servicios.tsunun@gmail.com
tsunun.wordpres.com

Los cuatro ensayos reunidos fueron elaborados para la Maestría en Desarrollo Docente, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato.

La presente edición tiene dos fines: 1) contribuir a la mejora de las condiciones sociales por medio de la difusión de ideas y reflexiones críticas; 2) generar recursos para sostener el proyecto educativo de la Prepa Sigma. Por lo tanto, se permite la libre copia y distribución de los textos, apelando a que se consideren formas creativas de apoyar al proyecto.

Índice

La educación y el imaginario social instituyente

reflexiones en torno a prácticas docentes

Es preciso, sobre todo [...] que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al sumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.
Paulo Freire

El trabajo de docencia es tan antiguo como necesario. Sin embargo, esta afirmación no está libre de paradojas: 1) a pesar de la experiencia acumulada tan amplia y diversa que podría rescatarse, fuera del espejismo del desarrollo tecnológico no se ha generado una gran innovación en el área educativa; 2) debido a las condiciones actuales, la percepción de obsolescencia de la escuela aumenta, cuestionando a su vez la labor docente. Estas contradicciones atraviesan nuestro quehacer, por lo que en este ensayo plantearé algunas críticas basadas en mis prácticas docentes con jóvenes de nivel medio superior y compartiré un par de experiencias que pueden mostrar otras formas de pensar lo educativo.

Relación docente-estudiantes, entre el reconocimiento y el poder

Es indispensable comprender el contexto en que realizamos nuestro trabajo para evitar juzgar las partes sin considerar el todo. Las y los docentes no son sujetos que deciden su quehacer de manera autónoma, sino que operan bajo un enjambre de condicionantes que van desde los lineamientos pedagógicos de las instituciones en que trabajan, sus cláusulas laborales y retribuciones económicas; el marco educativo nacional que, más allá de marcar un rumbo, genera distintas escalas burocráticas, exigiendo acciones, productos y evidencias en

función del aparato estatal antes que del acto de enseñanza/aprendizaje; además de una expectativa social que exige a las y los docentes ser sujetos moralizantes y transmisores tanto de costumbres como de conocimientos funcionales. Estas condiciones acaban constriñendo la creatividad pedagógica y las posibilidades de generar nuevas e innovadoras prácticas docentes.

Ahora bien, el reconocimiento de la estructura en que se dan nuestros ejercicios docentes no debe llevarnos al desánimo ni mucho menos al deslinde o justificación de prácticas descomprometidas. Al contrario, a partir de ubicar el contexto en que nos desenvolvemos podremos definir el sentido de nuestro quehacer para profundizar, afinar y reorientar nuestras prácticas docentes. Valdrá preguntarnos, entonces, ¿cuál es el sentido que le queremos dar a la educación?, ¿qué tipo de impactos buscamos generar en las trayectorias de vida personales y en la sociedad en su conjunto? Intentando dar una respuesta breve y concreta, sostengo que el proceso educativo es uno de los espacios con mayor potencialidad de transformación con que contamos en nuestras sociedades, el cual puede servir para la sensibilización, reflexión, aprendizaje, imaginación y creación individual y grupal simultáneamente, aportando con ello a mitigar problemáticas que vivimos y a construir propuestas para la mejora social.

Para ello es indispensable fomentar una formación crítica, tanto intelectual como práctica, que ayude a cuestionar el mundo actualmente dado para reconocer las dinámicas favorables y los conocimientos pertinentes, orientándose a desmontar los lastres que impiden la construcción de mejores formas de vida. Como plantean bell hooks (2021) y Paulo Freire (1967; 1997), la educación debe enseñar a transgredir el poder, fomentando prácticas libertarias y autonómicas. Esto requiere tener brújulas claras como son la sensibilización, la apertura al aprendizaje emocional y racional, así como el reconocimiento de los otros y sus diferencias.

Proponer nuevas estrategias educativas requiere tomar consciencia de quienes somos y con quiénes trabajamos, cuáles son las situaciones de vida que ocurren durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, qué necesidades, anhelos y deseos se ponen en juego desde cada parte. En el aula se da una dinámica de espejos que podemos descubrir preguntándonos como docentes: ¿quién soy?, ¿qué quiero proyectar? y ¿cómo soy percibido? La

importancia de estas preguntas es que en la medida en que reconozcamos nuestro lugar podremos asumir el rol que las y los estudiantes tienen y pueden alcanzar en el proceso educativo.

Lo que representamos en el aula no corresponde con lo que queremos, sino que en la relación docente-estudiante existe una condición desigual, una suma de relaciones de poder que están dadas de antemano, independientemente de lo que declaremos o pretendamos cambiar. Nuestra persona está investida de una autoridad que no está ligada a nuestro quehacer personal, a la manera en que nos conducimos frente al grupo, a nuestro proceder ético y moral ni a las experiencias construidas junto al estudiantado, sino que está puesta desde un imaginario social instituido que le otorga mayor legitimidad a nuestro saber y a nuestro criterio que al de las y los alumnos. Este imaginario sostiene la idea de que las y los jóvenes son sujetos inmaduros, sin criterio consciente y cuyos actos son sólo reflejo de otras personas (su familia, sus amistades, los medios, o cualquier otro tercero), en vez del resultado de elecciones y decisiones ejercidas con consciencia y voluntad propias. Bajo esta mirada, las experiencias, inquietudes y malestares de las y los estudiantes suelen ser negados, ignorados y por tanto invalidados. Así, a la par de la carga social que tienen los roles de "maestro" y "estudiante", otras lógicas de poder se ponen en juego en el espacio educativo, como son la edad, el sexo, el género y la sexualidad, así como la clase social, la "raza" y la etnia.

Hay docentes que no profundizan en estas condiciones y de manera ingenua consideran que se pueden relacionar de manera igualitaria con sus estudiantes; también hay quienes reconocen algunas de estas ventajas y las reivindican, como si se debieran a méritos propios, y desde esta posición de poder se dirigen hacia el estudiantado. Esto, además de falto de ética, resulta contraproducente para un proceso educativo crítico. Asumiendo que es imposible desaparecer esas lógicas de poder por simple declaración, se vuelve fundamental considerar de qué manera ponemos en juego esas relaciones para que construyan condiciones más favorables y justas, por ello la insistencia en que en la medida que podamos reconocer estas condiciones podremos buscar formas eficaces y éticas para desmontarlas.

El espacio educativo debe ser planteado como un lugar hospitalario de encuentro y reconocimiento que asuma las

diferencias, los conflictos y las contradicciones como retos para crecer y aprender, no para enjuiciar y etiquetar. También debe ser capaz de albergar las dudas, inquietudes e inseguridades que las y los estudiantes viven, para evitar la falsa división entre la vida personal y la escuela: lo personal siempre está en juego en la escuela y la escuela debe atender a lo personal.

Como planteó Cornelius Castoriadis (1997), el imaginario social no sólo cuenta con una dimensión instituida, es decir una realidad ya dada, sino que existe en el conjunto de las sociedades un magma de significaciones imaginarias capaz de instituir nuevas realidades simbólicas y materiales. A partir de estas inquietudes, sostengo que replantear el vínculo entre docentes y estudiantes puede generar propuestas pedagógicas realmente innovadoras, que sean capaces de crear conocimientos y prácticas sociales distintas. Comparto en ese sentido un par de experiencias de prácticas docentes propias que partieron de esos principios.

Practicas docentes e imaginario social instituyente

Dos de las materias que imparto en el área de humanidades de la preparatoria son Antropología y Entrevista y trabajo comunitario. La intención es relacionar ambas en una investigación, conjuntando cuestiones teóricas y prácticas, para desarrollar algún proyecto con dimensión social. Durante el diseño de la investigación me mantengo como un facilitador y acompañante, pues lo que busco es que sea el grupo quien decida los temas y se encargue del proceso. Además de por didáctica, esta dinámica me gusta porque se basa en sus propias inquietudes, cuestionamientos y búsquedas.

A finales del 2019, un grupo eligió desarrollar su investigación sobre la experiencia de jóvenes que se embarazaron durante su adolescencia. Como contexto, poco antes los comités de estudiantes de la prepa habían promovido y gestionado talleres de sexualidad para mujeres y hombres, por separado y en común. Esa iniciativa se conectó de maravilla con nuestro proyecto de clase, mostrando además la pertinencia del tema elegido.

Durante la investigación el grupo mostró una dedicación excepcional, comprometiéndose con el diseño de la metodología, los guiones de entrevista, las categorías de análisis y

el proceso de reflexión y escritura colectiva. Luego de una intensa actividad que incluyó investigación documental, entrevistas a jóvenes, análisis de la información recabada, discusiones y reflexiones, consiguieron cerrar el semestre con un buen reporte escolar. Sin embargo, el proyecto no terminó ahí, pues surgió la iniciativa de desarrollar aún más el texto profundizando en el análisis e interpretación de lo que habían encontrado. Su trabajo es una radiografía de los retos a los que se enfrentan como jóvenes en su vida sexual, mostrando la complejidad y las múltiples dimensiones del problema, y en él exponen con argumentos sólidos la necesidad de la Educación Sexual Integral, así como su posición con respecto a la interrupción legal del embarazo.

Así, tras varias sesiones de trabajo grupal por fuera de la jornada escolar redactaron un artículo académico formal llamado "Reflexiones en torno a los embarazos adolescentes en León, Guanajuato. Una mirada desde las juventudes" (2022). Dicho artículo tuvo dictámenes favorables por parte de especialistas en el tema, varios de los cuales escribieron textos que se compilaron en un libro. Además de la publicación, el equipo de estudiantes investigadores expuso los resultados de su trabajo en la Escuela de Madres y Padres de la prepa, siendo la primera vez que se invertían los roles de adulto/enunciante – joven/escuchante. También participaron en un foro de promoción de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, además que realizaron una devolución a la comunidad estudiantil de la prepa dos años después de haberse graduado. Esto es una muestra de cómo a través de prácticas docentes que reconocen a las y los estudiantes como sujetos con inquietudes propias se puede ir más allá de la lógica de la transmisión unidireccional de saberes, abriendo la posibilidad de producir nuevos conocimientos que tengan un impacto que rebase los límites físicos y simbólicos tradicionales de la escuela.

La segunda experiencia que comparto en este ensayo tuvo lugar el año pasado, cuando para las mismas materias el grupo eligió investigar sobre Salud mental y emocional, también bajo un enfoque cualitativo. Entre líneas leí esta decisión como una apuesta vital y una válvula liberadora. Sin duda, la pandemia evocó malestares emocionales en la comunidad escolar de la preparatoria. Algunos de estos fueron nuevos, se construyeron a partir del confinamiento; otros tenían su

propia historia y la situación sanitaria sólo les hizo emerger de la profundidad en que se ocultaban. El desánimo, fatiga y frustración se hicieron evidentes en muchos y muchas de las estudiantes. Podría haberme atenido a lo cuantitativo, basándome solamente en las calificaciones, pero sería un registro superficial y por tanto incompleto de la realidad. Por eso me pareció considerar con objetividad sus condiciones de vida atravesadas por las normas de confinamiento, a la vez que las experiencias subjetivas que les generó.

Comenzamos identificando tipos y usos de las entrevistas, como herramientas básicas del trabajo de investigación. Estas fueron clave durante el proceso, ya que con el guion de preguntas enunciaron sus dudas e inquietudes y los testimonios que recibieron les interpelaron. A veces encontraron afinidades con sus interlocutores; otras, se reconocieron por las diferencias. De este modo la investigación se convirtió en un dispositivo dialéctico. Tras los primeros ejercicios me quedó claro: resultó más importante lo que ellas y ellos sintieron y reflexionaron entrevistando que las respuestas recabadas. ¿Qué les permitió ver de sí, de sus situaciones de vida y de sus experiencias sensibles durante los meses de pandemia? Al final, enfocamos la investigación a nuestra comunidad escolar. ¿Qué nos podía decir sobre nosotras y nosotros, sobre lo que vivimos, sobre lo que sentimos?

Durante las sesiones que reflexionamos y analizamos los testimonios recabados hubo silencios y voces quebradas. Algunos dijeron "así me siento yo"; también hubo quienes mantuvieron su micrófono apagado sin faltar a ninguna clase y quedándose hasta el final. Si no atendiera al significado de todas estas manifestaciones, valoraría las calificaciones como quien mira la punta de un iceberg ignorando la masa que habita debajo de la línea del mar. Mirarme y mirar al grupo mientras fomentaba el reconocimiento respetuoso de cada una y uno de nosotros sirvió para definir la doble dimensión de esa investigación sobre salud mental y emocional: como fin y como medio, individual y colectivo, para comprenderse como grupo y como individuos.

Conclusiones

Si bien el trabajo docente está condicionado por varios factores estructurales, es posible generar nuevas posibilidades

a partir de repensar nuestras prácticas docentes. Una condición necesaria para ello es subvertir el tradicional vínculo entre profesores y estudiantes basado en las fórmulas como mando-obediencia, sabio-ignorante, transmisor-receptor, orientándose hacia relaciones de respeto y reconocimiento que, sin omitir las responsabilidades y rol de las y los docentes, puedan crear condiciones formativas y de producción de conocimiento pertinente e innovador.

La verdadera transormación por tanto, requiere de parte de las y los docentes profundizar, cuestionar y sistematizar nuestras experiencias para replantearlas y mejorarlas a partir de los aprendizajes y el diálogo con pares, basándonos siempre en perspectivas éticas, críticas y libertarias.

Referencias

Barrios, Melany; Galván, Grecia; Hernández, Daniel; Martínez, Elsa; Mendoza, Maya; Villa, Paola (2022) Reflexiones en torno a los embarazos adolescentes en León, Guanajuato. Una mirada desde las juventudes. En Hernández Babún, Carlos (coord.) *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes*. México: Centro Educativo Sigma.

Castoriadis, Cornelius (1997) El imaginario social instituyente. En *Zona erógena*, no. 35.

Freire, Paulo (1967) *Educación como práctica de la libertad.* México: Siglo xxi Editores.

(1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo xxi Editores.

hooks, bell (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.* España: Capitán Swing.

Conservar o transformar

la escuela como campo de batalla

A pesar de lo familiar que nos resultan, las escuelas son un fenómeno extraordinario. Pensemos cuántos sitios tenemos en nuestra sociedad donde se reúnan de manera regular tantos grupos de personas durante largas jornadas y por temporadas de por lo menos 15 años, considerando solamente lo que llamamos educación básica. Añadamos a esto, que por sí sólo ya es excepcional, que quienes asisten no obtienen de ahí una ganancia económica directa, sino que implica un gasto asumido a nivel familiar o social a través del erario público. ¿Cuál es el sentido de estos espacios? ¿Por qué surgieron? ¿Para qué los sostenemos? ¿Qué es lo que está en juego en ellos? ¿Hacia dónde debiéramos orientarlos? Estas son algunas de las preguntas que guiarán las siguientes reflexiones.

Si bien encontramos evidencias en distintas culturas y épocas de espacios para la transmisión y colectivización de valores y saberes, la forma que ha adoptado lo que actualmente llamamos "escuela" se remonta a tiempos recientes. Sus bases se configuraron de manera particular durante el siglo XVIII y están ligadas a la revolución industrial, proceso histórico relacionado con movimientos profundos en las esferas política, económica y cultural que dieron pie al sistema capitalista. El planteamiento de la escuela moderna refleja entonces características de esa reorganización social y está bañada de su ideología. Esto lo podemos ver en su puesta en práctica, desde la manera en que se ordenan los sujetos que ahí convergen hasta en los contenidos curriculares que se imparten.

Un componente fundamental es la estratificación al interior que sostiene la jerarquía en el docente sobre el estudiantado, basándose en criterios como la superioridad en edad,

experiencia y conocimiento. Si bien en la sociedad romana ya existían las nociones de infante como aquel ser que no es capaz de hablar por sí mismo, de adolescente como aquel que está creciendo y carece de algo, o de adulto como aquel ya ha alcanzado su desarrollo pleno, las representaciones o imaginarios sobre lo que es la infancia y la adolescencia se han modificado a lo largo de la historia, es decir, son construcciones sociales, y estas están intrínsecamente ligadas a las transformaciones ocurridas en la sociedad.

Es necesario puntualizar que estos cambios no fueron simultáneos para toda la población, sino que comenzaron en las clases altas, en el seno de las familias burguesas, resultando en un privilegio de clase (Le Breton, 2014). Tampoco fueron homogéneos dentro de ese grupo social, pues concernían solamente a los varones, a quienes se les permitió un margen de autonomización y libertad mientras que las mujeres mantuvieron su rol tradicional encaminado a la maternidad y el cuidado de un esposo (Fernández, 2009).

La conformación de estas nociones de infancia y adolescencia derivan de las necesidades de la época. En el caso de Francia, los jóvenes fueron una fuerza militar numéricamente importante durante el antiguo régimen, mientras que con la revolución se dio inicio a la propagación de numerosos proyectos de instrucción y educación que consideraron oportuno promover la formación de ciudadanía entre niños y adolescentes, además capacitarles para el naciente mundo laboral (Le Breton, 2014). Como explica Ana María Fernández el "sentimiento de familia, sentimiento de infancia e institución escolar establecen las condiciones del advenimiento del niño en el marco de las transformaciones de la vida cotidiana que acompañaron el surgimiento y consolidación de la sociedad capitalista" (2009, p. 79).

Estas lógicas de configuración de sujetos para desempeñar roles óptimos y productivos dentro de la nueva sociedad son descritas a detalle por Michel Foucault, quien encuentra una relación estrecha entre la organización y funcionamiento de las piezas de una máquina y la manera en que los individuos son sometidos a lógicas de disciplina que someten y docilizan sus cuerpos hasta convertirlos en engranajes de un aparato de producción. De este modo ya no podríamos hablar de personas que organizan su entorno, sus tiempos y sus vínculos en función de su bienestar, sino de un entramado de

relaciones de poder que producen a sus sujetos necesarios a través del diseño de espacios arquitectónicos, del manejo cronometrado del tiempo y de secuencias mecanizadas de interacción entre piezas humanas (Foucault, 1976). Aquí ya no hay rostros, miradas ni voces particulares, sino cuerpos sometidos y despojados de su individualidad.

La escuela moderna no sólo no ha cuestionado estas lógicas, sino que las ha incorporado naturalizándolas, primero bajo discursos de moralidad y urbanidad, luego con argumentos higienistas. De acuerdo con George Vigarello, las instituciones escolares retomaron nociones provenientes de la jerga científica, específicamente de la medicina y anatomía, para definir las posiciones que se espera que adopten los cuerpos de los estudiantes para su óptimo rendimiento, y esto lo hicicieron a través de su ubicación dentro del espacio y de la asignación de mobiliario diseñado con métricas específicas que buscan garantizar posturas que mejoren la atención y aprendizaje de los estudiantes, así como su sujeción ante el docente. Estos principios que se presentan como “neutrales” y “doctos" suponen que la simple "asignación de los lugares y de los objetos como única indicación de las posiciones corporales permite que se desarrolle sin sobresaltos ni perturbaciones el tiempo industrioso de la escuela y que se despliegue sin obstáculos el poder del maestro” (2005, p. 176).

Vemos en este proceso cómo dentro del sistema escolar se reducen las particularidades de lo humano hasta instrumentalizarlas, alineándolas a lógicas de poder y subsumiéndolas al proceso de producción del plusvalor. La despersonalización o desdibujamiento del individuo se da porque se preestablece cómo debiera ser en vez de reconocer y estimular su propia agencia. Esto es simultáneamente causa y consecuencia del orden social que ha puesto a la técnica por encima de todo, incluyendo lo humano. Así, el proceso de fetichización de la técnica está íntimamente ligado, de acuerdo con Adorno (1998), con la alienación de la consciencia que ha dado como resultado la barbarie. La organización del mundo se ha vuelto su propia ideología, por lo cual es difícil tener otros referentes de mundos posibles. Al mismo tiempo hemos adquirido una no-capacidad-de-experiencia que dificulta aun más la posibilidad de encontrar fisuras a la totalidad. La única posibilidad de ruptura de este orden es a través de la crítica y, si bien no es el único, el

espacio escolar es uno de los principales campos en donde se puede dar esta batalla.

En este punto encontramos lo que considero es la contradicción fundacional de la escuela en la época moderna: ha sido concebida para la transmisión y conservación de saberes, prácticas y valores, así como para el cuestionamiento, la innovación y transformación. Para resolver este choque profundo entre tradición y cambio, asumo que las escuelas deben ser concebidas como "espacios valiosos para conocer y comprender el mundo actualmente existente, alentando una capacidad crítica que permita discernir cuáles aspectos retomar y conservar, a la vez que cuáles reconsiderar, cambiar e incluso desafiar y subvertir" (H. Babún, 2022, p. 86).

Esto requiere múltiples intervenciones, pero aquí pondré el acento en la importancia del reconocimiento de cada estudiante en su particularidad, asumiendo sus diferencias y sus deseos. Para esto rescato la historia de una exalumna de nuestro centro educativo, quien nos compartió que durante sus experiencias escolares previas padeció distintas formas de violencia por parte de sus pares, de docentes y de directivos, ya fuera por su apariencia, por sus gustos, por su caracter y posteriormente por su orientación sexual. Así, mientras las personas alrededor la juzgaban diciéndole débil, ella realmente lloraba por la estigmatización que le hacían. Todo esto le provocó una suerte de aplanamiento de la sensibilidad que la hizo retraerse hacia su interior, al punto en que al término de su secundaria no quería continuar estudiando. Al entrar a la prepa, un año después, ella se fue expresando cada vez con mayor soltura, con detalles como el color y corte de cabello, la manifestación pública de su identidad y preferencia sexual, la experimentación artística y jugando un papel clave en la unión de su grupo. Pudimos atestiguar una transformación sustancial en su persona, pero había una pieza que no conocíamos y que el día de su graduación nos compartió: ella no quería estudiar, pero su papá le insistió en buscar una escuela; visitaron varias que le dejaron indiferente, hasta que entró a nuestra prepa y el director, en vez de entablar el diálogo con el adulto, la miró a los ojos y le preguntó qué es lo que esperaba de una escuela. "En ese momento decidí quedarme ahí", nos dijo, "pues fue la primera vez que me miraron a mí". Ese simple gesto, un contacto visual directo, bastó para desbaratar la jerarquía y desautomatizar su experiencia,

ocasionándole cuestionamientos y abriéndole grietas en una realidad que se le había mostrado durante años de manera abrumadoramente totalizante, iniciando así un proceso que ella misma nombró como metamorfosis (Calderón, 2022).

En este punto y como cierre insisto en que la escuela, en su configuración actual, es un espacio que contiene simultáneamente las lógicas de poder y control del sistema capitalista junto con el gérmen de su subversión. Es un campo de batalla en el que se disputan tendencias conservadoras y rupturistas, de opresión y de emancipación, y por lo tanto no es de ninguna forma un espacio neutro. Reconocer ese conflicto y contradicción es un paso básico e indispensable para hacer frente a la barbarie cotidiana que no sólo se vive en su interior, sino que se reproduce hacia afuera.

Referencias

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación.* España: Ediciones Morata.

Calderón, Camila (2022). Metamorfosis. En *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes* (pp. 107-111). México: Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.

Fernández, Ana María (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias.* Argentina: Nueva Visión.

Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo xxi Editores.

H. Babún, Carlos (2022). Mirar las rupturas, escuchar las posibilidades. Reflexiones sobre prácticas docentes con jóvenes. En *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes* (pp. 85–96). México: Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.

Le Breton, David (2014). *Una breve historia de la adolescencia.* Argentina: Nueva Visión.

Vigarello, Geroge (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Argentina: Nueva Visión.

¿Amor u opresión?

la escuela como un espacio para comprender la violencia en el noviazgo

A lo largo de poco más de dos siglos, entre los años 27 a. e. c. y 180 d. e. c., el imperio romano mantuvo un estado de seguridad al interior de sus fronteras que, de acuerdo con la narrativa histórica más popular, le permitió alcanzar su máximo desarrollo económico y político. Este periodo, conocido como *Pax Romana*, suele ser presentado como una época de prosperidad y tranquilidad que contrasta con los momentos previos y posteriores caracterizados por las constantes guerras civiles e insurrecciones de los llamados "pueblos bárbaros". Estos datos, desde la perspectiva común, suelen generar valoraciones positivas.

Sin embargo, para problematizar desde una perspectiva crítica este periodo es importante considerar que tuvo como condición de posibilidad una relativa autonomía por parte de las provincias a cambio de que estas acataran el control tributario y militar del imperio. Por lo tanto, la pacificación no fue el resultado de un acuerdo entre pares en posición de igualdad que les permitiera la suspensión de eventos bélicos, sino que se dio cuando los pueblos entonces oprimidos aceptaron las reglas romanas, es decir su mando.

Este ejemplo histórico resulta útil para pensar otras situaciones en que se da un aparente estado de paz, entendida simplificadamente como una ausencia de guerra o enfrentamientos. Es por esto que la propuesta para este ensayo es retomar la crítica de la *Pax Romana* para acercarnos a la comprensión del fenómeno de la violencia en el noviazgo, tomando como referencia principal una experiencia de investigación realizada en conjunto con un grupo de alumnas y alumnos con quienes trabajé durante el ciclo escolar 2022-2023.

***

El estado de paz al estilo romano es una expresión de una relación de poder entre grupos sociales en la que uno establece el control sobre los otros, imponiendo así un orden a modo. Esto significa que la ausencia de guerra es, paradójicamente, resultado de esta, de su transformación a formas y medios políticos a través de los cuales, siguiendo a Foucault el poder logra "reinscribir perpetuamente esa relación de fuerza, por medio de una especie de guerra silenciosa" para luego "reinscribirla en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, hasta en los cuerpos de unos y otros" (2002, p. 29).

Estableciendo un paralelismo entre la *Pax Romana*, la diferenciación social de los sexos y la construcción de las relaciones de poder por género retomamos el argumento de Rita Segato, quien sostiene que existe una "fórmula mítica de dispersión planetaria que relata un momento ciertamente histórico [...] en que la mujer es vencida, dominada y disciplinada; es decir, colocada en una posición de subordinación y obediencia" (2018, p. 17). Su afirmación se basa en la presencia de relatos míticos que narran el triunfo de entes con características masculinas sobre otros femeninos, de modo que buscan justificar el dominio de los hombres dentro de los grupos sociales. El hecho de que estas explicaciones sean en forma de narrativas significa, de acuerdo con la autora, que las supuestas diferencias no son biológicas, sino culturales e históricas, pues si fueran de orden natural no requerirían una argumentación social. De este modo podemos entender que los valores tradicionales que nos dicen cómo deben ser y comportarse tanto hombres como mujeres, así como la forma de vincularnos, son expresiones de la guerra patriarcal convertida en un orden político de género que establece las condiciones de poder de los hombres sobre las mujeres.

Para Pierre Bourdieu, la dominación masculina y la forma en que se impone y sostiene muestran una "sumisión paradójica" que es consecuencia de la "violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento" (2000, p. 12). Es decir que a través de eliminar la historicidad de la diferencia sexual construye una naturalidad del orden social que es aceptado tanto por los dominadores como por las dominadas, de modo que no requiere

el uso de formas explícitas o socialmente reconocidas como violencia.

Uno de los medios más eficientes de reproducir esta dominación "por las buenas" ha sido la configuración de un modo particular de relacionarnos afectivamente que apela a una supuesta neutralidad de las emociones, negando que estas son influidas por el contexto histórico, social e ideológico en que vivimos. Este conjunto de convenciones que se presentan como inevitables y deseables es denominado por autoras como Coral Herrera con el nombre de "amor romántico" (2020) y está orientado a mantener a las mujeres bajo el dominio de los varones desde las relaciones de pareja, un micro eslabón clave de la estructura social.

De acuerdo con las nociones del amor romántico, las relaciones de pareja, incluyendo el noviazgo, se entienden socialmente como el encuentro de dos partes opuestas que se complementan. Una de estas, la masculina, representada por los hombres, se espera que sea activa, fuerte, protectora y proveedora de recursos; por su parte, la femenina, encarnada en mujeres, se considera que debe ser pasiva, débil, cuidadora y dependiente. Estas nociones se justifican con argumentos pseudocientíficos como la supuesta incontrolabilidad de nuestras hormonas o la vulnerabilidad "natural" de ellas, los cuales son compartidos en el imaginario social, ocasionando que no sean creencias individuales sino colectivas, razón por la cual estas distinciones expresan y sostienen a la vez la desigualdad social entre los sexos.

Extendiendo este argumento, Antonio Ramírez (2006) explica que, en las relaciones de pareja convencionales, para obtener una serie de servicios de ella el hombre implementa estrategias de convencimiento "positivas" que de fondo son formas de manipulación que cataloga como violencia emocional. Sin embargo, la dominación nunca es total, ya que siempre existen pequeños cotos de resistencia. Coincidiendo con este argumento, tras una serie de estudios de caso Ramírez encontró que, en la mayoría de los episodios de violencia explícita en la pareja, como los golpes, el detonante fue el incumplimiento de alguno de estos servicios por parte de la mujer, ya sea por descuido, por imposibilidad de llevarlo a cabo o por negación a continuar acatando órdenes. Esto nos confirma que a pesar de que la realidad, "en sí misma, es funcionalmente domesticadora" (Freire, 1985, p. 43), siempre

existen resistencias, estallidos y sublevaciones. Esta idea fue expresada de manera contundente por Rosario Castellanos en su clásica obra *Mujer que sabe latín...*:

> Pero el triunfo, para ser absoluto, requeriría la abolición de su contrario. Como esa exigencia no ocurre, el vendedor -que posa su planta sobre la cerviz del enemigo derribado- siente, en cada latido, una amenaza; en cada gesto, una inminencia de fuga; en cada ademán, una tentativa de sublevación. (Castellanos, 1995, p. 10).

***

Al igual que en los casos anteriormente relatados, como parte de un par de materias de 5° semestre de preparatoria acompañé a un grupo en la realización de una investigación cualitativa, que en esta ocasión tuvo como tema la violencia en el noviazgo. Es por esto que, por medio de entrevistas, el grupo de estudiantes escuchó los testimonios de mujeres jóvenes que vivieron situaciones de violencia en sus relaciones de pareja. Es importante mencionar que también buscaron a hombres que sabían que habían recibido violencia por parte de sus parejas y a uno que la había ejercido, pero ninguno de los tres accedió a las entrevistas.

De las ocho personas entrevistadas, una negó haber experimentado situaciones así con su pareja, a pesar de que en momentos anteriores sí lo reconoció, lo cual podemos interpretar como efecto de la vergüenza social que recae sobre las víctimas. También es relevante mencionar que dos de ellas iniciaron diciendo que no vivieron violencia, pero a lo largo de la conversación cambiaron de parecer debido a que al narrar sus historias tomaron consciencia de los actos que recibieron. Entre las causas de la violencia mencionaron sentimientos de inseguridad y baja autoestima por parte de sus parejas, problemas con el control de sus emociones y una de ellas mencionó como una causa la relación de dependencia que ella estableció con él. Sobre el momento en que lograron identificar los actos violentos, sólo tres de ellas dijeron haberlos reconocidos en el momento y una de ellas especificó que no actuó por miedo a represalias; las otras cinco dijeron que lo comprendieron después. Con respecto a las reacciones de las personas de su entorno, estas fueron variadas, pues algunas contaron con apoyos mientras que otras no e incluso varias relataron que hubo gente que reaccionó de manera

hostil o con incredulidad hacia ellas. Un último punto para rescatar aquí es que todas consideraron que es importante hablar con más apertura e información adecuada sobre este tema, para facilitar su comprensión y ayudar a evitar que más personas sigan viviendo situaciones de violencia en el noviazgo.

El ejercicio de investigación inició a partir de una inquietud compartida por el grupo y el tema fue elegido por ellas y ellos. Me resultó interesante conocer sus opiniones y reconocer sus reacciones a lo largo de las sesiones, pues hubo varias muestras de interés, asombro e indignación; incluso en algunos momentos me pareció que lo hablado les increpaba. Pero entre todas esas situaciones hubo una que me descolocó por completo: durante una sesión en que hablábamos sobre cómo en los testimonios se apreciaba la naturalización de las jerarquías y sus formas de opresión hasta llegar a su invisibilización, una alumna tomó la palabra para decirnos "sí es cierto que en el momento no se da una cuenta de que está viviendo violencia; bueno, por lo menos así me pasó a mí, pero no lo veía, sino que hasta después me di cuenta de que no estaba bien lo que él hacía". Al preguntarle cómo pudo tomar consciencia de ello, respondió que lo hizo mientras platicábamos a lo largo del curso. En su reporte final, otra alumna compartió: "En un plano más personal [...] yo he vivido violencia en el noviazgo y siento que todos los puntos vistos me han ocurrido. [...] Lo que yo viví fue violencia física, violencia psicológica, violencia emocional y también violencia sexual." Ella se había acercado anteriormente conmigo para contarme la tormenta que significó su último noviazgo, pues el tipo no la dejaba y sus actos violentos escalaban peligrosamente de intensidad, pero sin duda el abordaje abierto y sistemático que hicimos durante el curso le permitió comprender con mayor profundidad su experiencia.

Como parte de las valoraciones que hago sobre la experiencia de esta investigación, no sólo de los "hallazgos" a través de las entrevistas, sino de las dinámicas generadas con el grupo y su retroalimentación, me hace sentido la búsqueda de Freire por una pedagogía que "haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos" (1985, p. 35), permitiendo así visibilizar la contradicción entre opresor-oprimido que ha quedado oculta ante sus ojos, pues "la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos

en la realidad opresora con la cual, objetivándola, actúen simultáneamente sobre ella" (p. 43).

Uno de los testimonios obtenidos a través de las entrevistas mostró una experiencia muy particular: ella había padecido una serie de actos de violencia, principalmente psicológica y económica, por parte de su pareja. Aunque mantuvo la relación durante algunos años, sobre todo por su hijo, un día se cansó y golpeó a su esposo insistiéndole que se fuera de su casa. Paradójicamente la familia reaccionó defendiéndolo a él a pesar del historial de agresiones que había cometido, pues ante la mirada pública sus actos no fueron visibles mientras que los golpes de ella sí fueron condenados.

Tomando en cuenta que a lo largo de años él mantuvo una actitud poco receptiva que incluso llegaba al trato violento, podemos comprender que ella no manifestó su inconformidad sino hasta que esta creció al grado del estallido. Sobre esto habla Fanon (1963) cuando dice que la violencia revolucionaria es inevitable, no por la vocación violenta de los oprimidos, sino por la búsqueda de restitución de su humanidad por parte de quienes se rebelan. Y ante los juicios simplistas que suelen satanizar los actos de resistencia, viene bien escuchar a Freire cuando pregunta "¿cómo podrían los oprimidos iniciar la violencia, si ellos son el resultado de una violencia?" (1985, p. 48). Estas ideas nos pueden ayudar a reinterpretar las reivindicaciones que hacen distintos grupos de mujeres y evitar los juicios simples hacia las vías que eligen, las cuales siempre están condicionadas por su contexto.

De este modo podemos concluir que los estados de paz impuestos, al estilo de la *Pax Romana*, como es el caso de la violencia oculta bajo las nociones del amor romántico, no significan un estado de justicia y bienestar construidos a partir del respeto entre grupos sociales y del reconocimiento de la dignidad de las personas. Al contrario, son escenarios de falsa tranquilidad que se sostienen gracias a la opresión de amplios sectores de la población. Por lo tanto, la insurrección ante el orden impuesto no sólo debe ser comprendida, sino deseada y uno de los espacios sociales donde se debe librar esta batalla es la escuela, pues como argumenté en el ensayo anterior, en ella se disputan tendencias conservadoras y rupturistas, de opresión y de emancipación.

Referencias

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina.* España: Anagrama.

Castellanos, Rosario (1995). *Mujer que sabe latín…* México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, Frantz (1963). *Los condenados de la tierra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2002). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo xxi Editores.

Herrera, Coral (2020). Amor romántico. En *Breve diccionario de feminismo* (pp. 34–37). España: Los libros de la Catarata.

Ramírez, Francisco Antonio (2006). *Violencia masculina en el hogar*. México: Editorial Pax.

Segato, Rita (2018). *La guerra contra las mujeres.* Argentina: Prometeo Libros.

Cuando lo político se vuelve personal

reflexiones sobre cómo el patriarcado coloniza nuestras fantasías

En un ejercicio de escritura creativa en clase, un joven de 15 años inventó una historia en la que pasaba en auto por su novia y, sin decirle más, se encaminaba a la carretera. Ya en la pista y siendo de noche aceleraba de golpe, elevando la velocidad al punto en que ella se llenaba de miedo y le pedía que parara, pero al verlo acelerar aún más decidía callarse y llorar en silencio para no provocarlo. En un punto perdía control del carro y para evitar chocar contra un camión se salía del camino, derrapando hasta frenar. Una vez detenidos él la miraba asustada y la abrazaba para contenerla, diciéndole que estaba pasando por un momento difícil y que le daba mucho gusto que ella estuviera ahí, junto a él, como si fuera una prueba de amor. Su escrito terminaba en un juramento para toda la eternidad, desenlace típico de una historia de amor romántico.

Una indicación explícita del ejercicio fue escribir a partir de un deseo, así que las imágenes proyectadas en su texto no fueron simples inventos. Escuchar esta escena de claras conotaciones violentas en voz de un adolescente que aún no sabía manejar me descolocó por completo.

Tiempo después leí un artículo escrito por Isabel Valdés (2022) en el que señala que existe un número considerable de eventos violentos cometidos por hombres en los que están involucrados los automóviles, ya sea como vehículos para perseguir e intimidar, como prisiones móbiles e, incluso, como armas para dañar el cuerpo de las mujeres. Al leer sobre casos como los de este reportaje me quedó claro que el texto de mi estudiante no se trataba de una simple fantasía individual nacida en su interior, sino de una de las formas en que las lógicas de género, desde muy jóvenes, configuran nuestros imaginarios colectivos. Por lo tanto, cabe pregun-

tarnos ¿cómo es que las fantasías que subliman la violencia masculina nos habitan desde edades tempranas? Para formular un esbozo explicativo de este fenómeno echaré mano de herramientas teóricas plantadas por algunas autoras, así como reflexiones provenientes de experiencias propias de intervención.

Para comenzar la reflexión retomo la argumentación de Kate Millet al definir su concepto de política, que consiste en "el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo." (1995, p. 68). Resulta interesante que, a contrapelo de la tendencia contemporánea de reducir la política al ámbito de los profesionistas, representantes y burócratas que agrupados en partidos políticos ocupan la estructura estatal, Millet devuelve esa noción al amplio mundo de las relaciones sociales. Su postura es pesimista, pues da por hecho que en la actualidad la política consiste en el dominio de unas personas sobre otras y para comprenderlo mejor propone "desarrollar una psicología y una filosofía de las relaciones de poder que traspasen los límites teóricos proporcionados por nuestra política tradicional", la cual analice "tales relaciones en función del contacto y de la interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos coherentes y claramente delimitados: las razas, las castas, las clases y los sexos" (pp. 68-69). A su propuesta podemos sumar otras lógicas de opresión y explotación, como son la etnia y la edad, además de desglosar las relaciones patriarcales de las que habla en los ámbitos de sexo, género y sexualidad. Si bien el acento de este ensayo estará en la política patriarcal, todas estas lógicas de poder se interrelacionan de manera compleja y dinámica, conformando las formas de dominación simbólica y material que imperan en nuestro mundo.

En concordancia con la mirada de Millet, en 1970 Carol Hanisch publicó un breve texto que fue titulado *Lo personal es político*, en el cual reivindicó la importancia de los grupos conformados por mujeres feministas que se reunían a hablar sobre las afectaciones personales que vivían y que se solían atribuir a malestares individuales, cuando estos se debían a los condicionamientos sociales. En dicho texto Hanisch expresó:

> Me ofende enormemente que yo o cualquier otra mujer piense en necesitar una terapia en primer lugar. Las mujeres tienen problemas, ¡no están enfermas! Lo que necesitamos es que cambien las condiciones objetivas, no ajustarnos a ellas y la terapia se está acomodando como alternativa al malestar personal. (Hanisch, 2016).

Si bien en la época de Millet y Hanisch en el feminismo no se empleaba el concepto "género" (su formulación desde la vertiente médica estaba en ciernes), ya había varios trabajos que describían cómo las diferentes formas de vida atribuidas a las mujeres no tenían por base su biología, sino las diferenciaciones formuladas y promovidas desde lo social, particularmente desde grupos de hombres. Algunos textos clave que podemos señalar son: *El segundo sexo*, de Simone de Beauvoir en 1949; *La vindicación de los derechos de la mujer*, escrito en 1793 por Mary Wollstonecraft; el *Tratado sobre la debilidad, la ligereza y la inconstancia que sin fundamento se atribuye a las mujeres*, de Gabrielle Suchon en 1693; así como *La ciudad de las damas* de Christine de Pizan, de 1405, por mencionar algunos. Desde distintos enfoques estas autoras argumentan a favor de la desnaturalización de las diferencias, atribuyéndolas a los tratos, roles y condiciones de desarrollo personal que les son permitidas e instruidas socialmente por los hombres (De Beauvoir, 2017; Pizane, 2000; Suchon, 2020; Wollstonecraft, 1998).

A partir de estas autoras podemos ver cómo para las mujeres lo personal es conformado desde lo político, es decir, desde ese espacio de relaciones sociales signados por la dominación que Millet y Hanisch mencionan. Ese conjunto de características y convenciones que les son atribuidas se engloban dentro de la categoría de género denominada "femenino" la cual, como señala Connell (2019), es inherentemente relacional, pues la feminidad existe solamente en contraposición de la llamada masculinidad.

En el sistema patriarcal, a los hombres se nos asigna el conjunto de características consideradas como "masculinidad", por medio de la identificación interiorizada al grupo social de hombres, la imitación de figuras masculinas en nuestro entorno, las enseñanzas explícitas y por las presiones, sanciones y ejercicios de violencia recibidos fundamentalmente de otros hombres. La masculinidad no es una sim-

ple libre elección, pues se impone en nuestras vidas a través de mandatos sociales de género: quienes los acatan ganan un lugar y acceden a privilegios; quienes los incumplen o desacatan reciben sanciones.

La experiencia de género es totalizante, pues se trata de un imaginario social preexistente a la consciencia de sí de cada individuo. De este modo, a lo largo de nuestra vida nuestro mundo personal o íntimo adquiere sentido a partir de las formas de relación social de la esfera política en que nos desarrollamos. Particularmente para nosotros, hombres, esta condición crea tres sesgos que limitan nuestra apreciación y comprensión sobre la violencia de género: 1) por falta de experiencias comunes que propicien la empatía; 2) por concepciones de supremacía y autoridad social que inferiorizan todo lo considerado femenino y desvalorizan o invalidan las vivencias de las mujeres; 3) por conservación de nuestro estatus social frente a pares. De esta manera las condiciones de desigualdad y violencia se asumen como normales y naturales en nuestros imaginarios sociales, evitando así los cuestionamientos y evadiendo la condena social.

A partir de esto hay algunas claves y valores patriarcales con que los hombres construimos comúnmente la amistad entre nosotros: exhibimos estatus y logros; rivalizamos y nos comparamos para demostrar hombría y poder; omitimos la intimidad, las emociones y cualquier elemento que nos haga parecer vulnerables; utilizamos los espacios entre hombres para negociar y acceder a beneficios; mantenemos una lógica de pertenencia que nos hace excluir a otros grupos –muchas veces violentándoles– y pasar encima de nosotros mismos. Estas son algunas de las claves que conforman la lógica de cofradía con que nos relacionamos entre hombres y las dinámicas de complicidad y silencio que sostienen el llamado pacto patriarcal, el cual le da sostén a la estructura social patriarcal.

Al respecto, Rita Segato (2014) señala dos funciones de la violencia: 1) la función instrumental, cuando se utiliza como medio para lograr o conseguir algo (bienes, recursos, control); 2) la función expresiva, cuando se utiliza como exhibición o manifestación de la capacidad de poder. La identificación de esta segunda función resultó clave para la comprensión de la violencia masculina, pues permite entender que muchos de los actos violentos ejercidos por hombres se tratan de una especie de “dialogo” entre pares, quienes a manera de cofradía

comparten valores, acaparan el poder frente a otros grupos y lo disputan al interior.

Derivado de una serie de intervenciones con hombres por medio de talleres, círculos y conversatorios, a estas funciones de la violencia agrego una más: la función formativa, cuando un varón ejerce violencia contra otros con la intención de transmitir los mandatos de masculinidad. Esta se ejerce desde hombres mayores de edad o con un rango mayor hacia otros en posiciones de inferioridad y se justifica bajo la premisa de que "es por su bien", es "para que aprenda", o porque "tiene que formarse" como un hombre. Se distingue de las anteriores justo porque no busca obtener un bien de manera directa ni exhibir su poder, sino que su prioridad es formar a otros en el camino de la masculinidad para que puedan ocupar lugares de poder en el grupo social de los hombres.

Para ilustrar las ideas hasta ahora desarrolladas, comparto algunas reflexiones escritas de manera colectiva por jóvenes que asistieron a un taller sobre violencia masculina que impartí:

- Desde pequeños, desde que nacemos, nos enseñan que por ser hombres "somos más fuertes que las mujeres y tenemos más derechos que ellas". Es el resultado de años de herencia.
- Nuestros padres o figuras masculinas no tuvieron alguna instrucción de cómo aprender a ser hombres, y se guiaron por los modelos socialmente impuestos.
- Yo mismo aprendí a ser hombre observando a mi padre.
- Aprendemos de lo que vemos, escuchamos, leemos en nuestra sociedad. Básicamente todo el contenido en medios de comunicación, como las caricaturas y películas, tiene muy marcado el cómo debe de ser el hombre.
- Es un aprendizaje social: vamos introyectando actitudes, creencias y valores llenos de estereotipos que replicamos sin cuestionamientos.
- Nos enseñan de una manera complicada, mala y dura. Nos imponen cómo deben ser los hombres desde el punto de vista machista sin importar los gustos, habilidades, capacidades y preferencias que nosotros tengamos.
- Aprendemos a ser hombres como se aprende a ser soldado. Se nos educa para ser partícipes de la violencia de género.

Por su parte, en un conversatorio dirigido a hombres adultos surgieron las siguientes reflexiones:

- La violencia masculina funciona también de manera simbólica, cuando enaltecemos la figura y las acciones del padre e invisibilizamos las de la madre.
- Invisibilizar es un acto de violencia y muestra un orden social violento.
- Una característica de la violencia masculina es creer que somos merecedores y más valiosos que ellas, que tenemos mayor habilidad.
- Nos atribuimos el poder de la vigilancia y de castigar. De exigir una relación de servidumbre en el hogar, en la familia, como un enseñoramiento.
- Es común el control de los recursos.
- Entre nosotros es común estar compitiendo para mostrar hombría decir "no soy un pendejo"; esto está relacionado con las estructuras de poder.
- En espacios de hombres es común que unos intenten dominar jugando el papel de "machos", rechazando y violentando a quienes no encajan y ligándolos despectivamente al grupo de mujeres.
- Nos violentamos entre pares y también a nosotros mismos. Si somos capaces de violentarnos seremos capaces de hacerlo hacia otros grupos. Tenemos una capacidad de empatía atrofiada.
- El lenguaje que aprendemos y usamos es patriarcal. Es muestra de que la construcción del mundo desde lo masculino ha sido definida por décadas y que nos ha sido heredado. No es un asunto individual, sino grupal.
- Las expresiones que ligan a las mujeres como "brujas", "locas" o "histéricas" muestran una constante de desacreditarlas y no reconocer su capacidad intelectual y racional.
- También se da dominación desde lo sexual.
- Algunas de estas prácticas no las replicamos e incluso ahora nos parecen violentas, pero hemos caído en la falsa idea de que adoptar estereotipos intelectuales o menos machistas nos libra de realizar acciones violentas.
- La masculinidad "menos violenta" puede ser igual o más misógina.
- No registramos la violencia que cometemos hasta que esta nos afecta. Muchos de nosotros acudimos a espacios cuan-

do nuestras acciones tienen consecuencias, pero sin reconocer ni responsabilizarnos del dolor que generamos.
- Nos cuesta trabajo decirles a otros hombres cuando cometen violencia. Eso significa que tampoco nos dicen cuando nosotros lo hacemos.

Uno de los principales problemas al conversar entre hombres sobre desigualdades y violencias por género es que estas se han conformado como *doxas*, es decir convenciones que consideramos verdaderas como resultado de la costumbre. Por eso, a pesar de que apelamos a un supuesto carácter racional, los mandatos de la masculinidad y la violencia masculina escapan a la lógica y a la racionalización. El orden patriarcal preexiste a la conformación del sí (*self*) de cada individuo y, en la medida en que aprendemos el mundo social en el que crecemos, somos aprehendidos por él. Es así que ese imaginario social se arraiga en nuestros huesos y tendones, amolda nuestra masa muscular, condiciona nuestros pensamientos y habita nuestros sueños y deseos, haciendo posible que un joven de apenas 15 años que aún no sabe manejar sea capaz de tener una fantasía que involucra una máquina de motor, altas velocidades, una situación de riesgo y una mujer aterrada y abnegada que se pone a su disposición.

¿Qué podemos hacer frente a esta realidad que se presenta como absoluta y abrumadora? Viene bien retomar algunos de los principios de la esperanza en la desesperanza planteados por Edgar Morin (2002): 1) principio vital, que señala que vivir es lo que produce la esperanza; 2) principios de lo inconcebible y de lo improbable, que sostienen que aunque en el presente las transformaciones parezcan irrealizables, estas han sucedido a lo largo de nuestra historia; 3) el principio del topo, que juega con la imagen de un movimiento subterráneo que subvierte poco a poco los cimientos del mundo actual y en algún momento tendrá condiciones para emerger. En ese sentido, algo que nos queda claro tras cada taller, círculo y conversatorio es que la realidad no cambiará únicamente a partir de esfuerzos individuales, sino empujando simultáneamente y de manera colectiva la esfera política, es decir, la de las relaciones sociales para erradicar de ahí las lógicas de poder y dominación. En la medida en que socialicemos nuestros cuestionamientos y anhelos podremos trastocar nuestro imaginario colectivo. Esto requiere una mirada de la comple-

jidad para reconocer qué partes del todo están en nuestras pequeñas parcelas cotidianas, así como para definir nuestras acciones contemplando el todo.

Somos parte de los fenómenos sociales y si no tomamos consciencia de ello continuaremos siendo arrastrados por su inercia. Pero eso cambia cuando nos asomamos a ellos, cuando los contemplamos en su complejidad y asumimos la posición que nuestro cuerpo y nuestras acciones juegan en ellos. Como he insistido en los anteriores ensayos, la escuela es uno de los espacios donde se puede propiciar esta reflexión, siempre y cuando asuma una postura crítica consigo misma y con la sociedad en la que está inserta. De este modo podríamos influir en el devenir individual y colectivo, con distintos grados de intensidad según la intervención, pero con la certeza de que nuestra presencia consciente alterará en algo la trayectoria de nuestras vidas.

Referencias

Connell, Raewyn (2019). *Masculinidades*. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
De Beauvoir, Simone (2017). *El segundo sexo*. España: Cátedra.
Hanisch, Carol (2016). *Lo personal es político*. Feministas lúcidas.
Millet, Kate (1995). *Política sexual*. España: Cátedra.
Morin, Edgar (2002). La misión de la educación para la era planetaria. En E. Morin, E. Roger, & R. Motta (Eds.), *Educar en la era planetaria*. España: Gedisa.
Pizane, Christine (2000). *La ciudad de las damas*. España: Ediciones Siruela.
Segato, Rita (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. México: Tinta Limón, Pez en el Árbol.
Suchon, Gabrielle (2020). *Tratado sobre la debilidad, la ligereza y la inconstancia que sin fundamento se atribuye a las mujeres*. España: Guillermo Escolar Editor.
Valdés, Isabel (2022, marzo 27). El coche como arma contra las mujeres: perseguir, retener dentro o acelerar para intimidar también es violencia. *El País*.
Wollstonecraft, Mary (1998). *Vindicación de los derechos de la mujer*. España: Debate.

Provocar sitaciones para aprender y acompañar

fragmentos de una conversación

Conversar es un acto maravilloso que inicia como un encuentro y continúa através del hilado de vivencias, emociones e ideas. Para que ocurra se requiere tener disposición a reconocerse, tanto al otro como a sí mismo, permitiendo que emerjan las voces y los silencios, las deseos y los miedos, las ganas de decir, de escuchar, de ser y de soñar. Conversar, entonces, abre la posibilidad de construir algo común que no niega las individualidades, sino que les da su lugar, las alberga y las acompaña en su desenvolvimento. Por eso es importante que en la escuela se propicie la conversación o, más bien, las conversaciones… así mejor, en plural.

Para quienes nos dedicamos a la docencia es fundamental comprender una idea simple y básica: las personas que acuden a las aulas no son solamente estudiantes. Esa particularidad es la que nos da el pretexto para trabajar con ellas, pero si las reducimos a una sola característica o faceta estaríamos negando una inmensidad de historias, inquietudes, conflictos, búsquedas y potencias. Entonces, la disposición para conversar se vuelve un recurso valioso para reconocer a quienes por un periodo corto, pero intenso, habitan la escuela.

Los testimonios son, quizá, una de las mejores vías para compartir todo eso que ocurre aquí cuando en vez de negar a las personas se les reconoce. Lamentablemente pocos testimonios quedan registrados, porque lo espontáneo de los encuentros no lo facilita. Por suerte, en este caso algunos fragmentos de la conversación con una alumna quedaron por escrito y con su autorización los comparto a continuación:

***

Unos días antes, en su grupo habían hecho bromas haciendo referencia a un video. A pesar de que provenían de distintas escuelas, se dieron cuenta que todas y todos lo habían visto, así que se volvió una suerte de broma interna que en el momento no comprendí. Para explicar el contexto me envió el enlace al video, el cual forma parte de las campañas contra el derecho de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo. Esto fue el pretexto para retomar un diálogo que habíamos mantenido por meses.

Alumna: Yo lloraba en la primaria cuando lo ponían. Luego conocí la libre decisión sobre el cuerpo y la buena educación sexual, pero hay muchas chavas que se sienten culpables por ese tipo de información tonta.

Docente: Ese es el punto que no dejé claro antes, me explico: te imagino a ti y a tus compañeras recibiendo ese tipo de mensajes que les distorsiona la realidad y les provoca sentimientos de culpa. Por el momento de sus vidas (durante la niñez), el lugar (la "sagrada" escuela) y quien se los dice (alguna maestra, maestro o persona que se les presenta como "autoridad"), lo que les dicen les pesa más de lo que ustedes pueden decidir. Es muy probable que no tengan los elementos para cuestionar la "verdad" que les están imponiendo; quizá tengan dudas o inquietudes, pero están junto a un sentimiento de invalidez, es decir, a esa sensación de que ustedes no son lo suficientemente grandes/sabias/importantes como para que sus ideas sean escuchadas: ante la idea de la autoridad ustedes sienten de entrada que no podrían tener razón. Y otra vez, no es porque les falte estima propia, sino que eso les han insistido creer.

Ahora te pido que te imagines al grupo de tus amigas desde afuera, como si no fueras parte de ellas. Míralas creciendo con esa mezcla de certezas, confusiones, culpas y dudas.

Así llegan a una prepa en la que "algo" cambia. Quién sabe qué o por qué, pero se siente que algo es distinto. Y en ese lugar en vez de pretender imponerles una idea embarrada de culpa les hacen cues-

tionar, les provocan a decidir por sí mismas y asumir lo que su voluntad ocasiona. Y si miras durante un rato más largo verás que no buscan juzgar errores o premiar aciertos, porque no tienen lugares de honor ni listas negras, sino que siguen insistiendo en lo mismo una y otra vez: "cuestiona, decide, asume tus propios actos, evalúa y continúa".

¿Ahí quién determina si las cosas van mejor o no? Ellas, no la escuela. ¿Cuántas "equivocaciones" se aceptarán? Mientras ellas asuman el proceso, las necesarias. ¿A dónde deben llegar en cuanto a ideas, posturas y formas de entender la vida? A donde ellas determinen, pues será su camino, no el de la escuela.

Ahora imagina a una de ellas que por una u otra cosa no acaba de resolver y se atora. En otros lados le dicen que la culpable es ella –porque por no sé qué razón les encanta buscar culpables y juzgar–, pero en la escuela de la que hablamos no. Ahí le rebotan las cosas como espejo, como si le dijeran "mírate, mira lo que vives, lo que haces, lo que sucede a tu alrededor. Comprende lo que no es tuyo, asume lo que te toca y busca un camino".

Es muy probable que ella no resuelva a la primera. Ni a la segunda. Es más, quizá llegará un momento en que perderemos la cuenta de los intentos. ¿Es un problema? Sí y no: sí, porque lo que se espera es que ella pueda resolver; no, porque desde el inicio sabemos que hacerlo no es mágico y que buena parte de la confusión no es por negligencia de ella, sino por esa sensación de invalidez que a lo largo de su vida le han estado plantando.

Ella no está en condiciones aún de decidir todo por sí misma, porque no le permiten, porque la juzgan, porque la presionan o por lo que sea. De hecho, los motivos sólo los podrá saber ella, es parte de su camino. Al final, lo que nos importa es seguir buscando de qué manera apoyar para que pueda cuestionar, decidir y asumir sus propios actos. Porque así crecerá y madurará, no en función a ideas baratas, estereotipadas y adultocéntricas de madurez, sino entendiendo el acto de madurar como una for-

ma de fortalecerce, de ser por sí misma, de ganar autonomía, de definirse en función de sus deseos, metas, debilidades y retos, es decir, como una forma de ser honesta y congruente consigo misma.

Si lo logra, ¿de quién es el mérito? De ella. ¿Y la escuela? Sólo hizo lo que le tocaba: provocar situaciones de aprendizaje y acompañar.

Ahora imagina que ella lo hizo, que dio un salto, que tomó las riendas de su vida y aunque haya muchas cosas inciertas y no pocas dificultades por futuro encontró las ganas de aventarse, de enfrentar, de continuar caminando por sí misma. Chingón, ¿no crees?

Pero no es la única, desde el inicio mencionamos que eran varias más. Y como cada una encuentra su camino a su ritmo, según sus propias condiciones, además de que ninguna de ellas vive lo mismo ni mucho menos busca cosas iguales, pues esperaremos que cada una lleve su proceso a su paso. La apuesta es la misma, que den el salto de madurez (en los términos que dije antes), pero quizá algunas lo logren durante su paso por esa escuela, quizá otras después. Y en este punto, que es el medular (perdona de nuevo por tanta vuelta), hay un detalle clave: la actitud que asumimos con las otras compañeras debe ser el mismo que con la anterior y con las que vendrán. El ritmo es personal, no se vale comparar, porque hacerlo es repetir la misma presión que vienen recibiendo desde antes, esa que en vez de considerar a cada una como una persona con condiciones y búsquedas propias las quiere homogeneizar, intentando imponerles ideas, modos y, sí, culpas.

[…] En este punto ya debes tener claro a qué va todo este choro. Te lo escribo […] porque a partir de lo que hemos hablado en los últimos meses me parece que lo alcanzas a ver.

A lo largo de las generaciones me queda claro que cada un@ que entra trae sus propias inquietudes. Algun@s traen más confusiones, presiones o culpas enredadas que otr@s, pero todo mundo viene buscando su camino. Cada quien lo encuentra

a su propio tiempo y lo que nos toca aquí, insisto, es seguir provocando situaciones para aprender y acompañar.

Me parece ver que tú vas ahí, en tu propio camino, y me da un chingo de gusto, en verdad. Y así como tú, hay y habrá más personas buscando.

A veces sólo se necesita un poco de paciencia, pues como dice un texto maya antiguo:

Toda luna, todo año, todo día, todo viento camina y pasa también. También toda sangre llega al lugar de su quietud.

Alumna: Yo ya le dije lo que esta escuela ha significado para mí y neta siempre me sorprende. Toda la vida mis figuras de "autoridad" en la escuela me han hecho sentir menos, al igual que a compañeros, pero al llegar aquí y hablar con cada uno de los profesores, que individualmente dejaran su chispa en mi alma, neta ha sido parte de mi inspiración y motivación para salir adelante

Cuando mencioné que quería ser maestra fue por eso, porque sé que siempre habrá un adolescente con miles de inquietudes que entiende que existen adultos que son mierda y nunca escuchan e invalidan la opinión de un menor. Para mí sería una jodida caricia al corazón brindarle la atención que aquí me han brindado.



Más allá del aula
Cuatro ensayos (y una conversación)
sobre una escuela que mira al mundo

se terminó de editar en mayo de 2023,
en la ciudad de León, Guanajuato, México.
Para su composición se utilizaron
fuentes de las familias
Linux Libertine O y Alte Haas Groteske





Más allá del aula

Cuatro ensayos (y una conversación) sobre una escuela que mira al mundo

Comúnmente se dice que la escuela es un espacio para preparar para la vida, como si esta estuviera en otro sitio y en otro momento. Además de imprecisa, esta afirmación sentencia a las y los estudiantes a postergarse a sí mism@s y les deja a merced de lo que la institución y sus docentes, desde una posición adultocentrista e indolente, consideran "verdaderamente importante".

¿Es posible entender la escuela de otro modo? ¿Se pueden promover otro tipo de vínculos, más recíprocos y circulares? ¿Caben en el aula las inquietudes, dudas, conflictos y deseos que habitan el mundo?

Los ensayos aquí reunidos son ejercicios de reflexión sobre otras formas de entender la escuela a partir del trabajo con jóvenes de nivel medio superior. Cada texto retoma experiencias concretas que sirven para pensar los vínculos entre lo individual y lo colectivo, entre la vida propia y la vida social, entre la escuela y el mundo.




ISBN 987-607-99881-1-1
9 786079 988111